

# 学校・家庭・地域社会の連携に関する考察

## － 義務教育の公共性という観点から －

森田 誠\*・野平 慎二

### On (Im-)Possibility of Collaboration between Community and School

#### － An Inquiry in Regards to the Public Character of Schools －

Makoto MORITA, Shinji NOBIRA

キーワード：学校，家庭，地域社会，連携，公教育

keywords：School, Family, Community, Collaboration, Public Education

## I はじめに

今日、学校と家庭・地域社会との連携が声高に叫ばれている。例えば、1990年代半ば以降の大規模な教育改革の方向性を具体的に示した中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申、1996年）では、「子供たちの教育は、単に学校だけでなく、学校・家庭・地域社会が、それぞれ適切な役割分担を果たしつつ、相互に連携して行われることが重要である」と謳われている。また、そのための具体策として「保護者や地域の人々に、自らの考えや教育活動の現状について率直に語るとともに、保護者や地域の人々、関係機関の意見を十分に聞くなどの努力を払う」、「もっと地域の教育力を生かしたり、家庭や地域社会の支援を受ける」などが提言されている。三者の連携によって、学校の教育活動がより多彩で活発なものとなり、家庭や地域社会の人々の学校に対する理解がより深まると想定されている。

しかしながら他方では、学校に対する保護者からの要求や苦情は増加の一途をたどっているという現実もある。例えば、小野田正利〔2006〕によれば、保護者の価値観が多様化し、保護者からの多種多様で膨大で、しばしば理不尽な要求に教員が忙殺されている状況であるという。また、地域社会の変貌ないしは消滅も報告されている。広田照幸〔2001, 2002〕は、地域社会のなかにもさまざまな意見の人がおり、地域社会としてのまとまりや、地域社会が一致して学校を支援してくれるといったことはも

はや期待できない、と述べている。

このような家庭や地域社会の変容を前にすると、はたして学校と家庭・地域社会は連携できるのか、という疑問が浮かぶ。ちなみに、旧文部省の『教育白書』をたどってみると、「連携」という言葉が初めて出てくるのは昭和63年度のものである。その白書では、非行・いじめ等の増加と、核家族化と家庭や地域の教育力の低下とを重ね合わせている。そして、教育をめぐるさまざまな問題の解決の糸口のひとつとして、「学校・家庭・地域の連携」が登場している。その後、年を追うごとに連携の重要性がクローズアップされ、平成8年度、9年度の白書では、家庭や地域の教育責任さえも問うようになっている。

次代を担う子どもたちを、学校、家庭、地域社会が連携して育成するという理念は正しい。しかし、例えば1960～70年代の日本のように、学校教育に対する国家、学校、国民それぞれの意向が一致するということを期待することはもはやできない。家庭や地域社会の価値観の多様化、学校教育以外の教育機会の充実という現状を前に、子どもの教育については、どのセクターがどこまで責任を負うべきか、そのなかで学校教育はどのような役割を果たすべきなのかが、改めて問われている。学校と家庭、地域社会の連携についても、単に「連携が重要だ」という心構え論ではなく、保護者からの要求の適切性や妥当性、学校教員のインセンティブという要素（連携のために教員が払う労力のほうが、連携によってもたらされる子どもへの教育効果を上回るならば、総体としてみると連携の試みは子どもの成長にとっ

\*高岡市立東五位小学校

てマイナスであること)、国家や教育行政の役割など、変化した諸条件を踏まえて、現実的に考えられなければならない。

学校と家庭・地域社会の連携については、さまざまな実践レベルでの研究がなされている<sup>1)</sup>。しかしそのほとんどは、学校が多大な労力をはらって保護者や地域社会に働きかけ、そのなかでかろうじて理解を得られたという実践例であり、連携そのものの質を吟味したものとはいえない。またそれらは、学校と保護者・地域社会の意向が一致することが前提となっており、上記のような、一般的に見られる変化した現実が正しく踏まえられていない。したがってこのような連携モデルを一般化していくことには無理がある。

以上のような現状をうけ、本稿では、今日、学校・家庭・地域社会は、何のために、どのような形で連携すべきなのか、また有効な連携のための条件は何か、を原理的な面から明らかにしたい。それは、具体的で即効性のある提案をしたり、保護者や学校に心構え論を説くということではなく、学校、家庭、地域社会のそれぞれが、自然な形で向かうべくして連携へと向かって行くようにするための、現状を踏まえた上で打てる手だてとその理路を考えることを目指すものである。

研究の方法としては、上記のような問題設定にもとづき、学校、家庭、地域社会の変容と現状について書かれた政策文書や研究文献、および学校教育の公共性について論じられている研究文献を整理・検討し、各論者の主張の妥当性を考察するなかから、ありうべき結論を導くという方法を取る。

## II. 戦後日本の学校と家庭・地域社会の連携

### (1)『文部科学白書(教育白書)』にみられる連携政策の推移

最初に、戦後日本における学校と家庭・地域社会の連携について、どのような施策がとられてきたか、またその施策がどのように変化してきたかを、文部科学省発行の『文部科学白書』(旧文部省の『教育白書』を含む。以下、『白書』と略記)各年版から見てみたい。三者の連携という観点から白書を概観した時、大きく3つの時期に区分することができる。最初は昭和28年から55年まで、次に昭和63年から平成7年まで、そして最後が平成8年以降の時期で

ある(それぞれ「第1期」、「第2期」、「第3期」と呼んでおく)。各期の特徴をまとめると次のようになる。

#### ①第1期(昭和28年から昭和55年まで)

第1期の特徴は、戦後の貧困からの復興と、それに対する教育の関心に力点が置かれていることである。例えば、経済的な理由による多数の長期欠席児童生徒の問題や、学籍漏れ(昭和28年版)、工業化の推進による生産力の向上とそれを支える人材の育成の問題(昭和34年版、39年版)など、学校が国民の生活改善の礎として重要な役割を背負ってきたことが指摘されている。また、貧困からはいあがるために、経済政策と連動しながら人材育成を担っていくことの重要性に紙面の多くが割かれている。この時期、戦後の廃墟のなかから国家がめざましい復興を果たし、飛躍的な経済成長を成し遂げることができたのだが、その一翼を担ったのが学校教育の力であることはまぎれもない事実である。

しかし、本稿のテーマである「学校と家庭・地域社会との連携」という論点を、白書のなかに見つけることはできない。このことは、言い換えれば、連携が意識されることも、問題として取り上げられることもなかったことを物語っているといっていよう。唯一、学校と保護者との関係についての記述が見られるのは、昭和28年版の白書のなかで、教育費が保護者の寄付金によってまかなわれている部分が大いことの指摘と、PTAにおける成人教育の重要性の記述が見受けられるのみである。

第一期の終わりには、個人と社会との関係が変化してきたことが指摘され、国家全体が一丸となって豊かな社会の実現に邁進した時代から、個人の多様性に応じた教育へと移行しはじめる様相がうかがえる。例えば、昭和45年版の白書では、経済成長期の人的資源育成優先の教育目標から、成長の「質」の重視へと論点が移り、「個人」あるいは「個人化」という言葉がキーワードとして登場してくる。また昭和50年版の白書では、教育課程審議会が昭和50年10月に発表した「教育課程の基準の改善に関する基本方向について(中間まとめ)」をうけ、「人間性豊かな児童・生徒の育成」「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」「個性や能力に応じた教育」の三点を挙げ、今後の学校教育の方向性を示唆している。さらに昭和55年版の白書には、それらの方向

性が明記されるにいたる。

このような施策の方向転換から何を読み取ることができるであろうか。戦後の教育課程を見てみると、学習内容は高度経済成長とともに高度化した。このことが経済成長を支えることにもつながったが、同時にいわゆる「落ちこぼれ」をはじめ、種々の問題を発生させる原因にもなった。あるいは、学校教育が充実し経済的に豊かな社会が実現した結果、教育に対する人々の要求も多様化した。こうした状況に対処するひとつの方策として「ゆとり」路線が打ち出されてきた<sup>2)</sup>。高度化する学習内容、過熱する受験競争に対して、学校にゆとりを持たせることで対処しようとした一すなわち、子どもの人間形成にかかわる問題を、学校教育を改革することで解決しようとした一施策であったといえる。付言すれば、臨時教育審議会が設置され、新しい学校像を模索しようとする機運が起ってくるのもこの時期である。臨時教育審議会の出した4次にわたる答申により、教育の規制緩和、個性重視の原則などが提言され、以後の教育改革に大きな影響を与えることになる。

## ②第2期（昭和63年から平成7年まで）

第2期は、学校と家庭・地域社会の連携が唱えられはじめた時期である。「連携」という言葉は、昭和63年版の白書において、「学校と社会の様々な教育機能が相互に連携協力していくことが必要」という文章のなかで初めて登場する。この提言にいたるまでの背景を簡単に見ておこう。

第1期の末期には、校内暴力などの問題行動が激増した。これらの問題に対処すべく、昭和45年版の白書では、「教育は個人と社会の橋渡しをするもの」「創造性のある個人の育成に焦点」をあてる、といった理解が示されたり、昭和50年代にはゆとり教育が提言された。つまり、学校の教育内容や仕組みを改革することで対処しようとしたのである。しかし子どもたちの問題行動は収束しなかった。そこでさらに、さまざまな解決の方策が模索されたのだが、そのなかのひとつが第2期に現れる「連携」であったと見ることができる。つまり、学校で起っている問題に対して、学校だけでは対処できず、家庭や地域社会にも協力を求めはじめたということである。

昭和63年版の白書では、この連携施策を打ち出した背景として、学校教育の量的拡大と、それによっ

て引き起こされた家庭や地域の教育力の低下を挙げている。学校教育への過度の依存が、青少年の社会参加を遅らせたり、社会参加の機会を奪っており、その結果として生じてくるのが問題行動や学校不適応の増加であるとの現状分析がなされている。そして、その原因を学歴偏重の風潮と過度の受験競争に求め、核家族化や少子化による過保護、過干渉、都市化による地域社会の連帯意識の低下がさらにそれを悪化させていると指摘する。

## ③第3期（平成8年以降）

第2期に連携政策が打ち出されて以降、白書は年を追って家庭教育や地域社会の教育機能の重要性を訴え、その充実を求めていくようになる。そして家庭のあり方や子育てについても積極的に言及し、連携をさらに推し進めようとする施策がとられていく。例えば、平成8年版の白書は、「家庭は人間形成の行われる最初場であり、親の果たす役割が非常に大きい」、「家庭でのふれあいを通して『生きる力』の基礎的な資質や能力を育成するものであり、すべての教育の出発点である」と指摘し、その一方で、少子化の進行、女性の社会進出に応じた条件整備の遅れ、親になるための経験の不足などが進む現状のなか、それらは家庭の教育機能の低下をもたらし、いじめや登校拒否などの問題の要因となっているという。さらに、「親こそが子どもの『生きる力』の基礎的な資質や能力を培っていくという認識に立って、その責任を果たすことが求められる」と指摘する。また、教育環境の著しい変化によって、子どもたちがその影響を強く受けており、したがって学校が社会から孤立することなく家庭や地域社会の連携の下に教育を進める必要があるとも述べている。

このような家庭・地域社会に子育ての責任を問う姿勢は年々強まってくる。第2期に現れた「家庭の教育力の低下」という言葉が、この期になると「家庭や地域社会の教育力の著しい低下」へと表現が強められる。さらに平成14年版の白書になると、停滞する経済を引き合いに出し、そのことが社会のモラルの低下や、ひいては子どもたちの学ぶ目的の喪失にもつながると指摘される。また社会全体の傾向として、目的意識や社会性、倫理観の低下を訴えている。これらの指摘は、子どもや学校に関する問題を学校の努力だけで解決することの限界の認識の表れと見ることができよう。第2期には、学校をめぐ



る問題の直接の原因を、過度の受験競争とその結果もたらされた「ゆとり不足」に求めているのに対して、第3期には「家庭や地域社会の教育力の著しい低下」そのものに求めているのである。第2期でもある程度まで家庭の責任を問うてはいるものの、それは、学校教育で不足しているものを取り戻すために家庭や地域社会との連携を求めるというものであった。ところが第3期になると、学校だけに問題があるのではなく、子どもが生活する場、養育される場である家庭や地域社会に問題があるのではないかと主張されるようになる。学校を中心として、その周辺に家庭や地域社会があるという第2期のイメージが、第3期になると、学校と家庭・地域社会が並列して存在し、それぞれが子どもの育成に対して責任を果たすなかで、横並びで連携するという位置関係へと変わっていく様子を見て取ることができる。

以上のように、学校と家庭・地域社会の連携という観点から白書を縦覧してみると、連携を全く意識することのない、あるいは意識する必要のない時代から、学校への協力を求める連携、さらに家庭や地域社会に責任を求める方向へと推移してきたことがわかる。しかしここで注意したいのは、かつては家庭や地域社会が子どもの育ちに強い責任をもっていたといえるのか、あるいは家庭や地域に教育力があったといえるのか、仮にあったとしても、それはどのような意味での教育力であったのかという点である。これについては次節で検討していくことにする。

## （２）連携議論の検討 ― 教育言説分析の観点から

### ①「家庭の教育力の低下」言説の検討

白書をはじめとする教育政策文書によれば、昭和の終わりから現在に至るまで、家庭や地域社会の教育力は落ちてきており、近年はそれがさらに加速しているという。そしてその低下した教育力を補うべく、学校や家庭、地域社会がいっそう連携を図り、子どもの育成にあたらなければならないとする。けれども、教育社会学者の広田照幸は、言説分析という手法を用いて、こうしたイメージを批判している。広田は明治から昭和初期の村落における子育ての様子を分析し、次のように述べている〔広田 2001：248-250〕。

まず家庭教育についてみれば、「共同体の拘束から自由に独自の目標や手段を選択しうるという意味

での、独立した＜家庭教育＞は存在していなかった」。『近隣の人たちとは全く異なる独自の理念や判断にもとづいて、親がこの教育を行うということはきわめてまれであったし、あえてそうした場合には、嘲笑・非難や制裁を味わわされることになった』。「意図的、そして意識的な行為として＜教育＞を定義するならば、親子関係は＜教育的＞なものとはいえず、むしろ子供の人間形成に親の意思や配慮があまり関与していなかった」。つまり、かつてはまた、家庭における教育意識は強くなかった、という指摘である。しかしそれは、単なる放任とは異なるものであった。伝統的な村落共同体では、「労働や遊びや儀礼など、さまざまなところに子どもの学習機会や学習内容が埋め込まれていたからである」〔広田 2001：261〕。こうした共同体的な生活に直接帰属することで、生きていくために必要な知識や規範が身につくと考えられていたのである。かつての子どもは、必ずしも家庭や地域社会の意図的な教育力のなかで一人前になっていったのではなく、地域社会にそなわる無意図的な人間形成作用あるいは人間形成機能のなかで一人前になっていったということである。もっともその人間形成力は、たしかに強力ではあったものの、そこでの一人前とは、あくまで村落共同体の一員としてその規範や秩序を維持していけることを含意しており、子どもを個人として自立させていくという性格は欠落していたことに注意しなければならない。

その後、1950年代半ばから1970年代半ばまで続いた高度経済成長は、子どもの人間形成の仕組みを学校中心のものへと決定的に転換させた。この時期、土地に代わって学歴が人生の資本となり、学校教育の成果は、よりよい進学、よりよい就職という形で比較的すぐに家庭に還元された。子どもにとっても親にとっても、学校教育の意味が実感された時代であったといえるだろう。

ところが、このような学校教育の機能は、やがて逆説的な作用をもたらすことになった。すなわち、学校教育が普及し、家庭や地域社会の文化的水準が高まり、経済的な豊かさを実現すると、家庭や地域社会に対する学校の優位性は相対的に低下する。また、ほとんどの子どもが後期中等教育（高等学校）に、そして半数近くの子どものみが高次教育（大学）に進学する状況のなかでは、学校に通うことによって得られる社会的な優位性も相対的に低下する。その

結果、学校は、社会全体としてよりよい生活を実現するための機関というよりも、さらに高い生活水準や社会的地位を獲得するための競争の場へと、性格を変えてしまったのである。広田によれば、『進学できるけど進学しても不利な進路しか開かれていない』という生徒を大量に学校が自分の手でつくり出すことになった。学校は自らの基準によって恒常的に一定量の『敗者』を作り出す装置になってしまった。その反面、「＜豊かな社会＞の成立は、子どもに関心を注ぎ、子どもの教育を自立的な基準で組織化していこうとする家族をつくり出してきた」〔広田 2001:265-267〕。

以上のような分析から、かつての家庭も地域社会も、現在の教育政策が想定するような意図的な教育力を持ちえていなかったこと、かつての家庭よりもむしろ現在の家庭のほうが親の教育意識が強まっていること、かつての無意図的な人間形成力を意図的な「教育力」と捉え、当時とは様相が変わってしまった現代社会においてそれを再生しようとするには無理があること、などがわかる。変化した社会条件のなかで、家庭や地域社会の教育力を高めるよう学校が率先して働きかけることは、学校に対する過重負担になってしまうおそれがある。また、子どもを大人の教育的な意図の支配下に置こうとすればするほど、かつてありえた「無意図的な環境のなかで子どもが育つ機能」や「子ども自身の育つ力」を奪ってしまうことにつながるおそれもある。さらには、「教育力の再生」言説が強まりすぎると、教育意識の高い親が我が子に向かっていっそうの圧力をかけることや、教育意識の低い親や時間的、経済的な余裕のない家庭の子どもが取り残されたり追いつめられる結果にもつながりかねない。教育言説の分析からは、「教育力の再生」という発想ではなく、むしろ、現状のプラス面—例えば、村落共同体からの規範的拘束から個人が解放されたことや、経済的、文化的な水準が向上したこと、子どもに向けられる教育意識が濃密になったことなど—をどのように活かし、子どもの育ちに結びつけていくかを検討するほうが建設的であることがわかる。

もっとも、親の教育意識の高まりが、そのまま次世代全体の十全な育成につながるかどうかについては、検討すべき点も多い。教育意識の強さと、実際に子どもに作用する教育的な影響とは別物であるし、個々別々で多様化した高い教育意識が、社会全体の

向上や連帯に結びつかず、反対に子ども一人ひとりの間の過当な競争を生み出さないとも限らない。

では、教育意識の高まりを前提としつつ、そこにはどのような視点を加えれば、次世代の全体を育成する方向性へとつなげることができるのであろうか。これは容易に解答できる問いではないが、いくつかの視点を挙げるのが可能である。その第一は、教育が社会全体の維持と再生産にかかわる機能である点を再認識することである。われわれの時代は過去からの流れのなかにあり、またわれわれの時代の教育は、次世代社会を創り上げる。教育は、一人ひとりの子どもを育む営みであるとともに、次代社会のあり方を左右する営みでもある。次世代にどのような社会を残すのか、次世代を創り上げていく子どもたちをどう育てるのかを念頭において、われわれの「今」を考えるとという視点が大人には必要である。

第二点として、次代社会の形成とそれに向けた教育のあり方を考えていくために、個々別々で多様な教育の構想をもちより、十分に議論し、合意を形成していく努力が大人には必要となる。教育に関する人々の多様な考えを交流させ、合意を形成していく際のキーワードとして、「公共性」を挙げることができるであろう。正当な議論を経て練り上げられた公共の議論のなかで、次世代育成について個々の意識が高まることが、コミュニティとしての新たな教育力を生み出すことにつながると考えられよう。

## ②「学校と地域社会との連携」言説の検討

「はじめに」でも指摘したように、学校と家庭・地域社会との連携については、さまざまな成果が報告されている。しかしそのほとんどは、学校が多大な労力をはらって成果を得たという事例であり、無理なく子どもの育ちにつながる連携とは言い難い。また、学校が地域社会に働きかける前に、すでにその校区全体が学力や問題行動などの面で危機的な状況にあり、地域社会全体が建て直しの必要性を感じていた状況にあった事例が少なくない。一般的な、平穏無事な校区よりも、むしろ問題を抱え、危機的な状態にある校区のほうが、地域の目が学校の動きに敏感に反応しやすく、連携の機運が高まりやすいといえる。ただ、校区全体がそれほどまでに必要性や切実感を抱えている場合はそれほど多くない。そうしたなかで学校から出される切迫感に乏しい連携のサインは、さほど効果を挙げられないまま見過ご

されてしまう。それでも「連携の推進を」という必要以上の試みは、子どもたちの育ちにつながる連携効果をもたらすどころか、反対に学校を疲弊させてしまう結果に終わるおそれ大きい。

また、教育政策における連携論議の前提となっているのは、学校が正しく情報を開示し、説明責任を果たすならば、家庭と連携が図れるし、地域社会もいわば「一枚岩」となって学校をサポートしてくれるという、ある種の楽観論である。ところが、現実には、学校教育に対する、あるいは子どもの教育に対する親の関心には、かなりの濃淡の差や方向性の差がある。また、地域住民どうしの共同性や連帯の意識は必ずしも高くないし、また地域社会の一員としての自覚ないしは地域社会への帰属意識も十分に高いとは言えない。そしてそのような地域社会における学校に対する理解も、残念ながら深くはない。再び広田によれば、『同業者の集住』とでも呼ぶような、かつての農村や漁村であれば、地域内の人々の価値観やものの考え方には、比較的同質的なものがあつたかもしれない。しかし、都市化や流動化が進み、自由なライフスタイルの選択が可能になった現代においては、ひとつの地域の中にすむ人々は、決して同質的な存在ではありえない。職業も異なるし、政治的信念や教育観や子ども観、日常生活上の好みやセンスも多様化・多元化している」〔広田 2002: 141-142〕。つまり、先行研究に見られる優れた連携の実践事例は、そのほとんどが、学校の意向と保護者や地域社会の意向とが一致した希有な事例であると考えられ、必ずしも一般化できるものではないといえよう。

このように見ると、今日の学校と家庭・地域社会の連携を考える上で大切なのは、「教育力は低下している、それを解決するために連携が必要である」という考えからまず脱却することである。その上で、なぜ家庭や地域社会の協力が得られないのか、その現実的な条件を見定めること、そしてその条件を踏まえた上で学校はどのようなことに家庭や地域社会の力を借りたいのかを明らかにしておくことが重要であろう。つまり、いたずらに教育言説に乗って無意味な連携をさらに推し進める方向に向かうのではなく、実際の条件の下で実現可能な連携の姿を探ること、これが今後重要となる視点ではないだろうか。

### Ⅲ. 1990年代半ば以降の義務教育改革

#### （１）義務教育改革の動向

本節では1990年代半ば以降の義務教育改革の足跡をたどりながら、義務教育の公共性について再検討し、それを踏まえて、今後の学校と家庭・地域社会との連携の条件と方向性を探る。1990年代半ば以降、教育改革に関するさまざまな答申が矢継ぎ早に出され、それをもとに教育改革が推し進められている。前節では戦後の教育政策における連携議論の変遷とその問題点を指摘したが、今般の教育改革はその問題点を解決する方向に向かっているのであろうか。本節では、数多くの答申のなかから、学校と家庭・地域社会との連携という主題に関係する記述が含まれる代表的な答申を取り上げ、それを手がかりに、今般の教育改革に共通して見られる特徴や傾向、問題点を整理し検討する。

#### ①中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996／97年）

1996年に出された第1次答申の冒頭では、「我々は、学校・家庭・地域社会を通じて、我々大人一人一人が子供たちをいかに健やかに育てていくかという視点に立つと同時に（中略）[生きる力]は、学校・家庭・地域社会が相互に連携しつつ、社会全体ではぐくんでいくものであり、その育成は、大人一人一人が、社会のあらゆる場で取り組んでいくべき課題である」、と述べられ、三者の連携の重要性が指摘されている。

その背景として、社会の変化にともない子どもたちもゆとりのない生活を送っていること、子どもたちの社会性や倫理観の低下、いじめや不登校など学校をめぐる問題の多発などを挙げている。同時に、それらの現象をもたらした原因として、家族形態の変化などによる家庭の教育力の低下、地域社会の連帯感の低下による地域の教育力の低下を指摘している。そして、連携のあり方として、「開かれた学校」（家庭や地域社会への情報公開、家庭や地域社会からの協力や支援を受けることなど）、「学校のスリム化」（本来家庭や地域社会が担うべき教育はそれらに委ねることなど）、「学校外活動の評価」（児童生徒の学校外での諸活動を学校教育のなかでも評価していくことなど）などを挙げている。

翌年の第二次答申では、一人ひとりの能力・適性



に応じた教育の必要性が訴えられている。横並び意識や学齢にとらわれることなど、旧来の価値観からの脱却が唱えられ、物理的な機会の均等ではなく、「それぞれの個性や能力に応じた内容、方法、仕組み」を備えた、個に応じた教育の推進が目指されている。その具体策として、入学選抜方法の改善や公立学校における中高一貫校の設置、飛び級の容認などが挙げられている。

さらに、価値観が多様化した豊かな社会では教育においても各自が主体的に選択できることが望ましいとし、(能力や適性に応じて)教育を選択する機会や範囲の拡大を推進することが提唱されている。また、その一方で、「選択の自由には、『自らの判断で選択し、行動したことには、自らが責任を負う』という自己責任の原則が伴っている」ことも併せて述べている。

## ②中央教育審議会答申「今後の地方行政の在り方について」(1998年)

この答申では、「生きる力」の育成には学校の自主性・自律性の確立が第一であることを述べ、自らの責任と判断による特色ある学校づくりを求めている。そして地方教育委員会においても家庭や地域社会の教育機能を組織していくことを求め、その方策として、国や県から市町村や学校に対して権限を委譲し、教育行政における国や県の関与を最小限にしていくべきことを打ち出している。学校や地方教育委員会が地域社会や子どもの実態に応じて、創意工夫を生かすことができるシステムを作ること、併せて責任の所在を明らかにすることを提案している。

三者の連携という観点から注目される点は、答申の第3章で「地域住民の学校運営への参画」として挙げられている項目である。そこには、「学校・家庭・地域社会が連携協力し、相互補完しつつ一体となって子どもの健やかな成長を図る」こと、「学校が保護者や地域住民の意向を把握し、反映するとともに、その協力を得て学校運営が行われるような仕組みを設ける」ことが重要であると述べられ、これらを実現するために学校評議員を設けることが提案されている。

## ③中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(2003年)

この答申では、冒頭で「今日、我が国社会は、大きな危機に直面しているといわざるを得ない」とし、その危機を脱するために政治や行政、経済構造などの改革が進められるべきことを述べている。そして、教育についても「大胆な見直しと改革」を推進しなければならないとした上で、次のような五つの目標を掲げている。

- ①自己実現を目指す自立した人間の育成
- ②豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成
- ③「知」の世紀をリードする創造性に富んだ人間の育成
- ④新しい「公共」を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成
- ⑤日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成

そして、これらを実現するためには教育基本法をはじめ関係制度の見直しが必要だとし、新しい時代にふさわしい教育基本法の制定の必要性を唱えている。

この答申の第2章(4)「学校・家庭・地域社会の役割等」の③では、「家庭は、子どもの教育に第一義的責任があることを踏まえて、家庭教育の役割について新たに規定することが適当」と述べられている。そして、家庭が教育の原点であること、保護者は基本的倫理観やマナーなどを養う上で重要な役割を持っていること、しかし、肝心のその部分が家庭の教育力の低下として顕在化し、十分に機能していないことを指摘している。その現状から、家庭の果たすべき役割や責任について規定する必要があることを導いている<sup>3)</sup>。また同⑤には、「教育の目的を実現するため、学校・家庭・地域社会の三者の連携・協力が重要であり、その旨を規定することが適当」とし、三者が「それぞれ子どもの教育に責任を持つとともに、適切な役割分担の下に相互に緊密に連携・協力」することの重要性が指摘されている。そしてそのためにも学校は自らの活動への説明責任を果たし、保護者や地域住民の参加や協力を求めるべきであると述べている。

## ④中央教育審議会答申「今後の学校の管理運営の在り方について」(2004年)

この答申では、社会の変化と国民の意識や価値観の多様化から、学校教育に対する要請が多様になったこと、これまでの学校教育システムではそれに十

分応えられなくなったことを挙げ、学校の新しい管理運営の方法を見出す必要性が指摘されている。

この答申の第2章「地域が参画する新しいタイプの公立学校運営の在り方について」では、学校が地域社会を基盤として成立するものであることをふまえ、その教育の実現には学校・家庭・地域社会の連携・協力が不可欠であると述べている。そして、さらに一歩進んだ形での学校運営、すなわち「地域の力を学校運営そのものに生かす」タイプの学校、いわゆる「地域運営学校」の新設を打ち出している。この形態での学校運営は、学校での教育活動に地域の要望を即座に反映することができ、また地域ならではの特色を打ち出すことができるという。また、運営の主体が地域にあることで、学校教育の成果に対しても自分たちが責任を負っているという自覚から、教育への意識が高まり、いっそうの連携が果たせるとも考えられている。

他方、第3章「公立学校の管理運営の包括的な委託の在り方について」では、公立学校の管理運営を外部に委託することが容認され、第4章「その他の検討課題」でも「多様な主体による学校の設置」が課題として挙げられ、株式会社やNPO法人などによる学校運営についても検討すべき段階に入っていると述べられている。

## ⑤中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（2005年）

この答申では、現代が国際競争の時代であることを前置きした上で、義務教育に機会均等、水準確保、無償制の原則を堅持すべきことを指摘する。その上で、新しい義務教育の姿として、「学校の教育力、すなわち『学校力』を強化し、『教師力』を強化し、それを通じて、子どもたちの『人間力』を豊かに育てること」を唱えている。

この答申の第1章のイ「学校の役割の重要性の再認識」では、家庭や地域の教育力の再生は難しいこと、しかし学校は家庭の教育力を代替できないことなどが述べられ、したがって、学校・家庭・地域社会の三者が連携、役割分担をしていくという姿勢を再確認している。また第2章「教師に対する揺るぎない信頼を確立する」では、学校外の人材を学校教育のなかに積極的に活用すべきこと、第3章「地方・学校の主体性と創意工夫で教育の質を高める」では、保護者や地域住民の意見を学校運営に反映させるこ

とが信頼される学校づくりに結びつくことを指摘している。同時に保護者や地域住民が地域の教育に責任を負うことの重要性、すなわち受益者が責任も果たすという認識を持つべきことが訴えられている。

## （2）義務教育改革の特徴と問題点

### ①特徴

前項では現代の教育改革に関する5つの答申を取り上げ、そこに学校・家庭・地域社会の連携への方策がどのような形で盛り込まれているのかを概観した。1990年代半ば以降の教育改革においても、引き続き、子どもの教育を取り巻く諸問題について、一方では学校を改革することで対処すると同時に、他方では、家庭・地域社会が努力し責任をもつことの必要性が語られている。今期の学校改革の特徴的な点は、多様化した国民の要求に対して、個性や選択などのキーワードのもとで学校の多様化を推進していることであろう。その一方で、学校の多様化にともない、学校が子どもの人間形成のすべてを引き受けることが難しくなる分、学校の努力だけではなく、家庭や地域社会の努力も必要であること、そして努力だけでなく責任をも持つべきことなどが指摘されている。

今般の教育改革を貫く大きな特徴として、すでに各所で言及されていることであるが、新自由主義的な改革であるという点を指摘できる。児美川孝一郎[2000]は、これを「公教育費支出の抑制」「規制緩和」「競争原理の導入」「能力主義」という4つのキーワードのもとで整理している。一連の財政支出削減政策にあわせて、教育分野においても公費支出の削減を図る。同時に、一律の公費支出を見直し、教育予算の競争的、重点的配分を進めるとともに、削減分の質の低下が生じないように、それを補うべく、各学校の創意工夫によって教育の質の確保、さらには質の向上を図る。各学校の創意工夫や質の向上を促し、硬直化が指摘されている公立学校の運営を活性化するため、従来のような国家による規制を緩和し、地域や各学校の自由裁量、国民ないしは保護者の自由選択、学校教育への参加を認めていく。国民から選択される学校を目指して各学校が競争しあうことで、教育の質が高まることが期待されている。総じて、従来の一律の教育提供を見直し、国家の教育責任を切り下げ、それと引き換えに、国民の教育要求の多様化に呼応させるかたちで義務教育を多様



化して国民の自由選択に委ね、同時に国民の自己責任の部分も増やしていこうとするのが、新自由主義的な教育改革の特徴である。

## ②問題点

それでは、以上のような特徴をもつ今般の教育改革は、学校と家庭・地域社会の現実を適切に踏まえ、三者の連携を有意義な形で推進するものとなっているであろうか。残念ながら、答えは否定的なものとならざるをえない。そこには以下のような問題点が含まれている。

### 1) 具体的施策の欠如

まず、これら一連の改革に共通する問題点であるが、これらの政策では、骨子になる部分は述べられているものの、そこから現実的なレベルで何ができるかは明確でない。例えば、どの答申も「社会全体のなかでこそ子どもたちが育っていく」ということを繰り返し指摘してはいるのだが、実際に現状の社会をどうとらえ、それをどう導き、次代の子どもや社会のデザインをどう描くのかという展望に乏しい提言ばかりである。同様に、「学校・家庭・地域社会が適切な役割分担を果たすこと」も繰り返し求められているが、役割を分担することがそのまま子どもの育ちが改善されることにつながるような印象を与えるのみにとどまり、実際にどのような部分で、どのように役割を分担するのが望ましいのか、その役割分担を実現するにはどのような手順を踏まえるべきか、といった原則論や具体的な方法論の提起が欠落している。またその役割の分担についても、「教育力が著しく低下した」と自らが繰り返し述べている家庭や地域社会の実像をどの程度まで考慮しているのかについて、疑問の余地が残る。諸答申における提言はいずれも、現実の学校、家庭、地域社会の実情を反映しない、心構え的な提案にとどまっている。

### 2) 競争原理と子どもの成長との不整合

次に、義務教育における競争原理の導入について考えたい。義務教育は本来、国民のための基礎的、共通的な普通教育を保障するための営みであり、そのために設置されているのが公立学校である。その公立学校において、限られた教育課程の枠の中で各学校が特色を出し、質の向上を競い合うことは、義

務教育ないしは公立学校の本来の趣旨と相容れない。子どもの成長・発達にとって有意義な特色であれば、本来すべての学校に取り入れられるべきである。また、それでもあえて特色を出そうとすると、学校に必要な以上の労力を強いるおそれや、本来の基礎的、共通的な普通教育の場としての性格を損なうおそれも生じる。また、特色ある多様な学校に対する評価についても、誰がどのように評価するのかという大きな問題が残り、そこに何らかの恣意が作用する危険性も排除できない。

競争原理が一定の外的契機となり、学校教育の質の向上や地域社会の活性化につながる部分もあるであろう。しかしここで気をつけたいのは、そこには必ず自己責任がともなうという点である。選択の権利をいかに利用できる家庭と、そうでない家庭の差をますます拡大させ、社会格差の増大を引き起こすおそれがある。基礎的、共通的な普通教育を保障すべきは義務教育を、自己責任にもとづく自由選択の原理にもとづいて運営するならば、地域社会のレベルでみても、国家社会全体としてみても、連帯や連携よりも分裂や分裂を引き起こすおそれが大きい。自由選択が可能な家庭の子どもにとっては教育の質の向上になるといえるが、次世代育成の全体を考えた場合、競争原理が子どもたちの成長につながるかどうかは疑問である。

### 3) 規制緩和と「家庭の教育力の低下」との矛盾

1990年代前半までの教育改革は、家庭の教育力の低下を繰り返し指摘し、その再生を訴えていた。90年代後半以降の改革においてもそれは継続している。しかしその一方で、国民に教育の自由選択を認めることを是としている。すなわち、教育力を欠いた家庭に教育を選択する判断力と権利を認めるという、矛盾した構図となっているのである。

自由選択という手続きを通すことで、低下する一方の保護者の関心が学校に向くことが期待されているのかもしれない。しかし、選択する時点での選択権の行使が、その後の学校教育への継続的な関心を保証するわけではない。藤田英典〔2000:83-84, 2005:160〕が述べるように、学校教育を受けることは、完成品を受け取るのではなく、子ども、保護者、教師、そして地域社会の皆でその中味を創り上げていくものである。学校への関心は、選択という「入り口」の時点でのきっかけで決まるというよ

りも、選択の有無にかかわらず、在学期間を通じて、いかに魅力ある教育活動を創り出し実践していくかに左右されると考えるほうが妥当である。

#### 4) 規制緩和と「地域社会との連携」との矛盾

教育改革では、「地域社会との連携」を繰り返しているが、規制緩和（通学区域の自由化）によって学校を自由に選択できるようになると、家庭は地域社会から切り離され、地域はいわば解体し、学校と地域社会との連携はむしろ困難になる。例えば、同じ地域でも各家庭の子どもが異なる学校に通学することも考えられ、同じ学校への通学を仲立ちとした家庭どうしのつながりは断たれる。ある学校が地域社会へ連携を求めても、その学校に子どもを通わせていない家庭・地域住民の関心は、その学校には向かない。

校区と児童・地域住民が一致することは、学校にとって連携の物理的な範囲を特定できることを意味している。つまり、学校・家庭・地域社会が重なりあうのである。ところが、校区と児童・地域住民との間にずれが生じると、学校と個々の家庭とは結びつくものの、学校と地域社会は切り離され、三者の「適切な役割分担」は困難になる。また、地域社会の学校に通学していない一部の子どもが地域社会から遊離することは、子どもに対する地域社会のいっそうの無関心化を招くおそれもある。

#### 5) 家庭や地域社会からの教育要求の妥当性

答申のなかで指摘されているように、学校は地域のなかであり、その地域と密接にかかわりながら学校教育が運営されることは重要なことである。子どもたちは地域社会の一員として人間形成を図るだけでなく、地域の人材による学習支援など、学校と地域との関係はさまざまな形で考えられる。地域の側から組織としての学校にさまざまな要請がなされることも多い。

しかし、ここで気をつけなければならないのは、学校に対する地域からの要請の内実を吟味する必要があるという点である。学校は組織的、計画的に子どもの人格形成を行なう専門的機関である。本来学校が達成すべき教育目標や教育内容があり、それにプラスになるような連携であるか否かという視点なくしては、その連携に積極的な意義を認めることはできない。ところが実際には、「開かれた学校」

「地域のなかの学校」というスローガンに縛られ、学校の教育目標に直接関係しない行事や活動が増加している学校もある。地域社会からの学校への要請の内容を十分検討することなしに連携を推進することは、学校の教育活動を圧迫したり、質を低下させることにつながりうる。こうした点について、教育政策で提唱されている地域社会の学校教育への参加は、十分に実態を踏まえているとは言い難い。もちろん、この点は、地域社会との連携のみならず、保護者との連携についてもいえることである。

以上で見てきたとおり、1990年代以降の教育改革では、組織としての学校に連携の「旗振り役」が求められる一方で、競争原理や能力主義にもとづいた教育政策によって、家庭や地域社会の分断ないしは解体が進んでいる状況である。そこでは、子どもたちがどのような次代社会を形成するののかについての展望を描くことは難しい。

では、こうした現状を踏まえた上で、本稿の主題である学校・家庭・地域社会の連携について何が課題となるであろうか。即答は難しいものの、心構え論ではなく家庭や地域社会の現実的な条件を踏まえた連携のあり方を探ること、何のための連携なのか、それを通して子どもたちはどのように成長し、どのような次代社会を形成するのかを検討すること、学校教育の特性を踏まえるならば、学校は三者の連携のなかでどのような役割を果たすべきかを考えること、といった課題が浮かび上がる。これらの課題について、次節で検討していくことにする。

### IV. 義務教育の公共性という観点からみた学校・家庭・地域社会の連携

#### (1) 義務教育の公共性の概念

学校・家庭・地域社会の現状を踏まえた、ありうべき連携の形を考えるにあたり、まず、義務教育はどのような性格と特質をもつものなのかを、義務教育の公共性という観点から考えてみたい。

戦後日本の教育学を代表する研究者である堀尾輝久〔1971〕は、かつて、学校教育の公共性の由来を次のように基礎づけた。出発点に置かれるのは、子どもの教育は私事であるとする見方である。しかしながらその権利と義務を個々の親（保護者）にゆだねてしまうと、子どもの発達を十分に保障できな

い事態も生じるため、親義務を共同化する必要が導かれる。国民が私事を持ち寄り、その私事（権利）を代行する形で義務教育をとらえることで、義務教育の公共性が説明される。国民から預かった権利を国家が代行すべく、教育制度を整え、学校を設置し、教育の専門職である教員を配置すること、ここに国民の総意が反映されているからこそ、義務教育は公共性を持つとされるのである。この著作が出版された1970年代前半は、学校教育に対する国民の期待が、学歴の獲得と生活水準の向上という点にほぼ集約されえた時代であると言ってよい。堀尾の願いとは裏腹に、現実には、その国民の共通した期待を実現しているからこそ、学校は公共性を持ちえたといえる。

一方、今日ではあたかも「多様な要求に応えうる多様なサービスを提供する」という点に学校教育の公共性が求められているかのようなのである。たしかに、教育は子ども一人ひとりの思想や信条を形成する営みという側面をもつために、このような公共性理解も成り立たないわけではない。

しかしながら、教育は、子ども一人ひとりの人格形成を図ると同時に、その結果として次代社会を構築するという機能をもつ。今を生きる個々人のみならず、次の世代、そしてまた次の世代というように、後の世代の幸福をも含めて、子どもの人格形成が図られねばならない。このようにみた場合、現在の多様な家庭の要求に応じることが、義務教育の公共性の名に値するかは疑問である。

また、家庭から出される要求は、必ずしも調和的な人間形成を目指した、正当なものばかりとは限らない。また、教育に関する要求を出せる家庭と出せない家庭があることにも注意しなければならない。このように考えるならば、特色のある学校を作り、多様な要望に応えることが義務学校の公共性であるとする理解は、教育の機会均等の原則を解体し、極端な場合、義務教育段階においてすでに相互に価値観の異なる子どもを育て、次代の社会統合を危うくするおそれがないとはいえない。

もっともその一方で、堀尾の理論的に綿密に描き出された教育の市民的公共性が、今日の現状ではその基盤をほとんど失っていることも事実である [cf. 今井 2000]。すなわち今日では、たとえ個々の保護者の教育要求は多様であっても、次代社会を担う子どもたちの育成という点では共通しており、議論

と参加にもとづく学校づくりによって教育の公共性が確保されんとする構想が成り立つための、現実的な条件がほとんど失われているのが実情である。国民の多様性にそのまま応じるのでもなく、国民の次代社会への関心の共通性を引き合いに出すのでもないような仕方では、学校教育の公共性を模索しなければならない点に、今日の難しさがある。

## （２）今後の学校・家庭・地域社会の連携のあり方

### ①連携の基礎となる義務教育の公共性

「はじめに」でも述べたように、このような状況のなかで、新しい学校教育の公共性を作り出し、三者の連携を図っていく具体的な方策を打ち出すのは容易ではない。けれども、以上で検討してきたことを踏まえ、学校、家庭、地域社会のそれぞれが、自然な形で向かうべくして連携へと向かって行くようになるための、原理的な理路を考えておきたい。

学校と家庭との連携においてまず必要なのは、子どもを通して、子どもが担う次代社会をどう描くかという視点である。各家庭では、その理想や価値観に応じて、自由に我が子の成長の姿を描くことが可能である。けれども、我が子の成長を個別に描くのみならず、その多種多様な理想や価値観を持ちより、相互に検討し合い、次世代につなぐという視点から学校教育に何を求めるかを調整する作業が必要となる。この調整作業こそが、各自の恣意的な構想を公共性へと高めていく道筋であるといえる。そしてこのように皆で考えたものこそが義務教育の公共性を支えるものになっていく。

学校教育に何を求めるかは、逆に言えば、家庭は子どもの教育にどこまで責任を持つのかということの明確化につながる。もちろん、子どもの生活の場面には境界線を引くのは難しく、明確な分担をすることが適当ではない場合もある。しかし、先の調整作業を経ることで、学校と家庭それぞれの責任意識が明確になったり、責任を分担することで連携の必要性が生まれる。この点は、これまでの、また今後も推進しようとしている教育政策における連携議論には欠けている視点である。

学校と家庭との関係と同じように、学校と地域社会との関係についても考えてみたい。地域社会は、その範囲が明確に規定されるものではなく、またその子どもの育ちについての責任も家庭のそれのように直接的ではない。しかし、たとえ第一義的な責任



はないにせよ、子どもを持つ家庭の周りに直接位置していること、その空間は子どもが生活し育つ場であること、さらには地域社会が大人世代によって担われていることなどを考え合わせると、次世代の育成に関して間接的な責任を負っているといえる<sup>4)</sup>。ここから、子どもの人格形成を直接的な目的として掲げている家庭、学校に対して、次世代を担う子どもの育ちを間接的に支える地域社会、という図式を描くことができる。

また、学校が意図的、計画的な教育を行なうのに対し、地域社会のもつ人間形成力は不定形で機能的であるという特徴をもつ。家庭でも学校でもなしえない教育活動が地域社会のなかで行なわれる場合もある。こうした性格の違いを踏まえた上で、学校と地域社会との連携、ないしは役割分担を考えていくことも重要であろう。子どもの育ちに必要な事柄のうち、学校、家庭がそれぞれ何を担うのかを考えることは、当然ながら、地域社会に何が求められるのかを考えることにもつながる。

このようにみるならば、義務教育の公共性は、学校だけに帰せられるものではなく、家庭や地域社会との関わりのなかで、議論を通して決定されていくものと捉えることができる。三者の連携もまた、その観点から見直すことが必要であろう。連携という善意を含んだ語感がこれまであいまいにしてきた部分や、その言葉に縛られて学校が必要以上に仕事を増やしてきた部分を見直し、子どもの育ちにとって実効的な相互関係を切り開いていくよう転換していかなければならない。子どもの育ちを仲立ちにして、三者が適切に議論できることこそが、これからの連携の基礎と考えられる。

## ②連携の課題

従来の三者の連携は、学校が「旗振り役」を務め、家庭や地域社会に一方的に要請するもの、あるいは形として目に見える連携であった。家庭との連携では、例えば連絡帳などでその日の様子を伝える、学校便りや学級便りで学校や学級の様子を知らせる、学校行事や授業に地域の人を招くなどがその典型である。また、地域との連携では、ゲストティーチャーとして地域の住人を招く、不審者から子どもを守るために登下校時に校区の要所で見守ってもらうなどである。けれども、その一方で、学校教育に対する家庭の関心が低かったり、地域社会から学校教育の

実情を考慮しない要請が寄せられたりといった現実も存在する。このような現状のなかで、家庭や地域社会と学校が連携し、子どもたちが生きる次代社会を描き、多様性を前提としながら議論していくためには、何が課題となるのだろうか。

家庭における課題としては、教育に対する保護者の関心がある。学校教育が普及した今日、保護者の関心の問題としては、①我が子の教育に対する無関心ないしは放任、②我が子の教育への関心は高いが、他人の子どもや次代の子どもたち全体への関心は低い、という二種類に区別できる。もっとも、保護者の関心の持ち方もまた、環境との相互作用のなかで歴史的に形成されてきたものであり、今の時点における関心の低さや狭さを批判し、心構えを説けばすむものではない。保護者の関心が広く子ども全体の育成へと向かうような仕掛けや環境づくりにこそ、知恵を絞る必要があるであろう。

次に、地域社会における課題としては、学校教育の意義に対する理解の不十分さが挙げられる。歴史的にみると、日本の近代学校は、遅れたムラ社会を啓蒙するエージェントとして、いわば「お上」から地域社会に持ち込まれた。その後も、学校は、プライベートな家庭とは異なるパブリックな場であるという特性は十分に考慮されず、学校が人間形成のどの部分を担うべきかという点についてもあまり意識されないまま、学力形成のみならず、子どもの教育の多くの部分が学校に期待されてきている。次世代育成をめぐる場の特性の違いを考慮しないで、学校を他の諸施設と並ぶ単なる一つの公共施設と捉える限り、学校教育の趣旨である次世代育成とは無関係な要求や要望が、地域社会から学校に持ち込まれてくることになる。逆に言えば、次世代育成をめぐる場の特性の違いを考えていく点に、地域との連携の鍵があるといえる。

最後に、学校における課題としては、専門的な自律性が十分に確立されていない点が挙げられる。学校は、教育政策の上では連携の「旗振り役」として位置づけられてきたが、実際には、学校から家庭・地域社会に向けた一方的な依頼や情報公開などにとどまっており、専門的な見地から、子どもたちの育ちを核にして家庭や地域社会の教育資源を組織化するには至っていない。また、家庭や地域社会から持ち込まれる、学校教育の特性を踏まえない教育要求に対しても、適切に対処することが十分にできてい

ない。その背景には、学校自身が専門的な自律性を確立し、それを家庭や地域社会に対して示してきていないことがある。教育要求のすべてを受け入れることが、必ずしも子どもたちの成長に結びつかないことを、今一度認識する必要がある。その上で、必要以上に謙ることなく、家庭や地域社会と対等な立場で、教育をデザインしていく力量を、学校自身が蓄えていくことが大切となるであろう。

次世代育成については、直接的にはまず保護者が、そして教育権をゆだねられた専門機関である学校が責任をもっており、その外側を支えるようにして地域社会もまた緩やかに責任を負う、という構図を描くことができる。その上で、これからの連携は、三者のうちのどれか一つのセクター（学校）が他方に働きかけていくという形態ではなく、三者が、子どもの育ちについて、次代社会の形成という視点も含めて議論し合意を形成していくという形態が、連携の基礎となるであろう。そしてその合意さえ達成されていれば、あとはどのような形式や内容であれ、具体的な実践は比較的容易であると考えられる。

## V. おわりに

本稿では、変化した社会的な諸条件のもとで、学校・家庭・地域社会の連携はどうあるべきかについて、基礎的、原理的に考察を進めてきた。新しい連携の基礎となるのは、教育という営みがもつ個人の育成と社会の形成という両面を踏まえた上で、学校・家庭・地域社会が次世代育成、次代社会の構想を多様に議論し、その議論をもとにそれぞれの役割を明確にし、遂行することである。こうした議論の場を設定することは、学校教育の公共性、ないしは義務教育の役割を再確認することにもなり、家庭や地域社会の子どもへの関心を高めることにもなるであろう。

考えられうる具体策のひとつとしては、これまでばらばらに存在し、活動もそれぞれが単発的に行ってきた、学校を取り巻く地域の各種団体（自治振興会など）、保護者の集まり（PTA など）、そして学校の三者が、次世代育成という最重点課題を中心に、有機的に結びつき、子どもの育ちを核にした議論と合意を重ねていくというスタイルが考えられる。また、学校・家庭・地域の三者を包括するような協議の場を立ち上げること、そのような協議の場を適

切に位置づけ、機能させることも、具体策として考えられるであろう<sup>5)</sup>。それら地域の各種団体は、必ずしも教育を主目的とした団体ではなく、子どもたちの育ちについての専門的な知見を十分に持っているわけではない。また、現実には、各種団体とも、組織やその活動を維持するのに精一杯なのが現状である。とはいえ、これらの諸団体が、次世代育成という共通の目的のもとに、それぞれの立場から意見を交わし、大人としてなすべきことを再確認することは不可欠の作業である。その議論をすすめるなかで、互いの最低限の役割が明確になることが新しい連携への第一歩であるし、そこから必要に迫られた真の連携も生まれてくるのではないだろうか。

これまでの大人自身の努力により、豊かな社会が築き上げられた。次世代育成に対する大人の無関心は、そのことの望まれざる副産物なのかもしれない。その意味ではいわば自らが招いた課題である。けれども、長い目でみれば、それが子どもの適切な育ちを奪い、ひいては社会の維持・再生産にも支障をきたすとなれば、自分ひとりが無関心を決め込むことは許されない。その意味では、戦後実現した豊かな社会は、まだ道半ばである。この社会を正しく次世代に受け渡すことができる社会こそ、本当の意味で豊かな社会であり、成熟した大人なのではないだろうか。

## 註

- 1) 例えば、鈴木 2000, 玉井 2002, 中川 2005 など。
- 2) 1980（昭和55）年の学習指導要領は、通称「ゆとり」カリキュラムとも呼ばれ、1971（昭和46）年のいわゆる「現代化」カリキュラムに比べ、総授業時数や学習内容が削減された。
- 3) 周知のとおり、この答申を受けて2006年に教育基本法が改定され、その第10条に「家庭教育」の項目が新設された。ただしその条文では、子どもの教育に対する保護者の「責任」のみが指摘されているだけで、「権利」についてはまったく言及されていない。また、家庭教育という個々人の思想・信条にもとづくプライベートな生活領域のあり方に関して国家が法規で規定している点にも、重要な問題が含まれている。
- 4) コミュニタリアニズム（共同体論）においては、

この責任はさらに明確かつ直接的なものとして規定されている。菊池 2007, 112～121頁参照。

- 5)「健全育成協議会」の名称などで、すでにほとんどの学区に設置されている協議会が、これに相当すると考えてよいであろう。

## 文献

- [今井 2000] 今井康雄「見失われた公共性を求めて－戦後教育学における議論」, 同著『メディアの教育学』2000年, 47～70頁。
- [小野田2006] 小野田正利『悲鳴をあげる学校－親の“イチャモン”から“結びあい”へ』旬報社, 2006年。
- [菊池 2007] 菊池理夫『日本を甦らせる政治思想－現代コミュニタリアニズム入門』講談社現代新書, 2007年。
- [児美川 2000] 児美川孝一郎『新自由主義と教育改革－日本の教育はどこに向かうのか』路臺書房, 2000年。
- [鈴木 2000] 鈴木泰三『おらほの学校通信』無明舎出版, 2000年。
- [玉井 2002] 玉井康之『新教育課程先進事例集』(2) 教育開発研究所, 2002年。
- [中川 2005] 中川誠悦他「地域社会との連携による学校経営の進め方に関する研究」岩手県立総合教育センター, 2005年。
- [広田 2001] 広田照幸『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会, 2001年。
- [広田 2002] 広田照幸編『＜理想の家族＞はどこにあるのか?』教育開発研究所, 2002年。
- [藤田 2000] 藤田英典『市民社会と教育』世織書房, 2000年。
- [藤田 2005] 藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書, 2005年。
- [堀尾 1971] 堀尾輝久『現代教育の思想と構造－国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店, 1971年。

## 付記

本稿は、森田が2007年度に富山大学大学院教育学研究科に提出した修士論文「学校・家庭・地域社会の連携に関する研究－義務教育の公共性という観点から」を野平が要約・加筆したものである。

(2008年 5 月19日受付)

(2008年 7 月 2 日受理)